



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Uczenie się języka obcego : specyficzna sytuacja w procesie nauczania

Author: Jolanta Tambor, Aleksandra Achtelek

Citation style: Tambor Jolanta, Achtelek Aleksandra. (2015). Uczenie się języka obcego : specyficzna sytuacja w procesie nauczania W: A. Guzy, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), "Szkoła bez barier : o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się" (s. 99-107). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Tambor, Aleksandra Ahtelik

Uczenie się języka obcego Specyficzna sytuacja w procesie nauczania

We współczesnej Europie zaznacza się tendencja do uczenia się kilku języków obcych. Postulat wielojęzyczności łączy się z wizją łatwej komunikacji pomiędzy członkami Unii Europejskiej, z możliwością migracji zarobkowych oraz ideą otwartości kulturowej. Ruchy migracyjne są — jak się okazuje — swoistym problemem współczesności. Migranci z jednej strony muszą próbować zaadaptować się w nowym społeczeństwie zarówno pod względem językowym, jak i kulturowym, z drugiej zaś — często cechuje ich troska o język i kulturę rodzime/własne. Proporcje tych dwóch zjawisk/procesów ulegają zmianom w zależności od poczucia dystansu kulturowego wobec kultury własnej i przyswajanej. Również w Polsce od kilkunastu lat odnotowuje się wzrost liczby cudzoziemców, którzy uczestniczą w procesie dydaktycznym oferowanym przez instytucje edukacyjne od stopnia przed-szkolnego po szkolnictwo wyższe. Często polskie placówki dydaktyczne nie są odpowiednio przygotowane do kształcenia osób z innych, czasem odległych kultur. Najczęściej nauczyciele, którzy stają przed koniecznością kształcenia obcokrajowca, skupiają się głównie na materii językowej, a zapominają, że nauczanie języka musi iść w parze z nauczaniem kultury, której język jest integralną częścią. Warto uwzględnić fakt, że uczenie się języka obcego, przy jednoczesnym uczestniczeniu w życiu społeczności posługującej się nim, prowadzi zawsze do swoistej transakcji (porozumienia) pomiędzy „przenoszonymi przez każdy język systemami wartości”¹. Z naszego punktu widzenia ciekawe są spostrzeżenia badaczy zajmujących się opisem procesu kształcenia językowego dzieci. Zwracają oni uwagę na to, że „kształtowanie tożsamości dziecka z grupy mniejszościowej jest procesem, w którym wyróżnia się kilka etapów. Etap pierwszy to nabywanie tożsamości rodzimej,

¹ E. ZAWADZKA: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004, s. 186.

opanowanie języka rodzimego, identyfikacja kultury i wartości rodzimych. Etap drugi to nabywanie tożsamości lokalnej, identyfikowanie się z tożsamością lokalną [...]. Trzeci etap charakteryzuje się poszukiwaniem kontaktu z osobami [...] ze swojej grupy kulturowej, poznawaniem języka, religii, obyczajów, norm i tradycji. Ostatni etap rozwoju tożsamości kulturowej to wchodzenie w rozszczerpioną tożsamość autonomiczną², która przejawiać się może w takich postawach jak: izolacja, etnocentryzm, akomodacja, reorientacja². Badania te w znacznym stopniu orientują problematykę dyskursu toczącego się wokół procesu glottodydaktycznego, którego uczestnikiem jest osoba dorosła. Wymagają bowiem odpowiedzi na pytanie o transfer międzykulturowy.

Dlatego tak ważnym elementem jest oprócz nauczania języka rozwijanie kompetencji międzykulturowej ucznia, która pozwala na tworzenie tzw. mostów kulturowych. Elżbieta Zawadzka określa kompetencję kulturową jako „kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości”. Wiedza o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, a także ich pozbawiona uprzedzeń analiza, kompetencja interkulturowa umożliwiają „uważliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum”³. Uczenie się języka to nie tylko poznawanie leksyki i struktur gramatycznych, ale także zaznajamianie się z systemem wartości obowiązującym w danej kulturze. Warto pamiętać, że „za różnymi językami kryją się odmienne sposoby myślenia, odmienne typy doświadczeń, które konstytuują wizję świata posługujących się tymi językami społeczności”⁴. Zatem sytuacja lekcyjna uczenia (się) języka obcego/drugiego jest specyficzna, bo wymaga specjalnych zachowań zarówno od ucznia, jak i od nauczyciela. Na zajęciach bowiem nieustannie dochodzą do głosu czynniki wynikające z obszarów „swojego” i „obcego”. Należy od razu zauważyć, że swojskość i obcość tych elementów zmieniają się w trakcie procesu uczenia. Układ czynników przyjmowanych za mniej lub bardziej obce w obszarze nowo nabywanego języka oraz ich relacje z czynnikami z języka i kultury rodzimej uczącego się dojrzewają i zmieniają się wraz z upływem czasu oraz w miarę nabierania nowych doświadczeń. Owymi czynnikami nie są

² A. BERNACKA-LANGIER, E. BRZEZICKA, S. DOROSZCZUK, P. GĘBAL, B. JANIK-PŁOCIŃSKA, A. MARCINKIEWICZ, E. PAWLIC-RAFAŁOWSKA, J. WASILEWSKA-ŁASZCZUK, M. ZASUŃSKA: *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m.st. Warszawy)*. Warszawa 2010, s. 24.

³ E. ZAWADZKA: *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka — translatoryka — glottodydaktyka*. Red. Z. KIELAR, T. LUKSZYN, J. NAUMOWICZ. Warszawa 2000, s. 27.

⁴ E. ZAWADZKA: *Nauczyciel języków obcych w dobie przemian...*, s. 186.

zazwyczaj fakty systemu języka. To fakty, które towarzyszą systemowym kategoriom.

We współczesnych definicjach i w opisach glottodydaktycznych wiele uwagi poświęca się opanowaniu pięciu podstawowych sprawności: poprawności gramatycznej, rozumienia tekstu pisanego, rozumienia tekstu ze słuchu, pisanie i mówienie. Jest to podział praktyczny, umożliwiający wyznaczenie kryteriów opanowania języka niezbędnych do właściwego, jednorodnego i porównywalnego ocenienia rezultatów nauczania, a co za tym idzie, i stopnia językowego zaawansowania⁵. W procesie nauczania należy jednak mieć na uwadze także stopień utożsamienia się czy chęci utożsamienia się z wartościowaniem i kognitywną kompetencją w ramach każdej z tych sprawności. Nie tylko bowiem stopień poprawności językowej ma znaczenie w ocenie opanowania języka, ale również sprawność komunikacyjna i możliwość porozumienia z rodzimymi użytkownikami nauczanego języka, także w ich naturalnym środowisku. Należy przy tym pamiętać, że samo podjęcie komunikacji nie jest równoznaczne z porozumieniem. Uczący się powinien dążyć do takiego opanowania języka, które pozwoli, by proces komunikacji był jednocześnie komunikatywny, czyli znaczący dla nadawcy, i informatywny, czyli znaczący dla odbiorcy⁶. John Lyons pisze: „Przy pewnym dość powszechnie stosowanym uproszczeniu przyjmuje się, że to, co komunikuje nadawca (czyli informacja niejako wkładana w sygnał przez nadawcę na skutek wyboru jednej z istniejących możliwości), oraz informacja czerpana z sygnału przez odbiorcę (którą można sobie wyobrazić jako dokonany przez niego wybór jednej spośród tychże możliwości) są identyczne”⁷. Aby jednak takowe porozumienie miało szansę zaistnienia, nie wystarczy opanowanie systemu, zestawu kategorii gramatycznych. Uczący się musi dążyć do przyswajania sobie w procesie opanowywania języka także realiów i zjawisk właściwych kulturze nowego języka.

By zilustrować takie podejście do nauczania języka, należy przyjąć podstawowe założenia kognitywnej teorii języka, a prościej — zasady językowego obrazu świata⁸. W nauczaniu języka obcego bowiem ważne jest zauważanie różnic w obrazie świata nabywanego języka w stosunku do swego rodzimego, gdyż jak stwierdza np. Elżbieta Tabakowska, „Jeżeli w opisie jakiegoś języka używamy pojęć, które są typowe dla języka polskiego, nasz opis będzie w sposób nieunikniony wykrzywił obraz rzeczywistości, ponie-

⁵ Por. A. SERETNY, E. LIPIŃSKA: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005; E. LIPIŃSKA: *Przyswajanie języka pierwszego a uczenie się języka obcego/drugiego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. E. LIPIŃSKA, A. SERETNY. Kraków 2006.

⁶ Por. J. LYONS: *Semantyka*. T. 1. Przekł. A. WEINSBERG. Warszawa 1984.

⁷ Ibidem, s. 36.

⁸ Por. *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990.

waż będziemy narzucać obcemu językowi [...] własne kategorie pojęciowe”⁹. Uczenie się nowego języka powinno więc prowadzić do przyjęcia pewnych właściwych mu kategorii pojęciowych.

Posługiwanie się językiem wyuczonym czy nabytym wtedy dopiero można by uznawać za faktycznie bliskie znajomości native speaker (dwujęzyczności), gdyby mówiący potrafił znaczenia rekonstruować na podstawie kontekstu, ale też umiał je dzięki niemu modyfikować. Oczywiście, chodzi o kontekst szeroko rozumiany: najbliższy – wyrazowy w wypowiedzeniu, ale i szerszy – z odwołaniami do innych tekstów, zanurzenia w kulturze i przywoływania odniesień do faktów kultury.

Wypada teraz postawić pytanie: czy można się nauczyć obcego obrazu świata?. Jest to pytanie o relacje między relatywizmem i uniwersalizmem językowym. Pytanie postawione przez kognitywistów: „W jakim stopniu język wpływa na nasz sposób myślenia? Jak głęboko język i kultura przenikają się wzajemnie i na siebie wpływają?”¹⁰, można przekształcić w pytanie o zakres elementów różniących ludzkie myślenie i sposoby ich wyrażania w języku oraz elementów im wspólnych. Najłatwiejsze do opisu, a zarazem często najtrudniejsze do przyswojenia w nauczonym języku są elementy absolutnie różniące dwa języki. Znany wszystkim przykładem są badania języków amerykańskich prowadzone przez Edwarda Sapira i Benamina Lee Whorfa. Innego przykładu dostarczają Aleksandr Łurija i Lew Wygotski¹¹, którzy piszą o braku niektórych pojęć w pewnych językach, np. hiperonimów (pojęć nadrzędnych), podczas gdy w innych są one oczywiste i uznane za niezbędne. W uczeniu się np. języka bułgarskiego Polakowi z trudnością przyjdzie zaakceptować formy gramatyczne wyrażające kategorię świadka (narracja z punktu widzenia osoby uczestniczącej w wydarzeniu i z punktu widzenia osoby, która zdarzenie zna z „drugiej ręki”), gdyż nie jest to właściwe jego sposobowi widzenia świata i wyrażenia tego w rodzimym języku. Polak będzie miał też problem z gestami potakiwania i przeczenia, które towarzyszą mowie w języku bułgarskim. Polakowi, nawet z bardzo dobrą znajomością języka angielskiego, w Kanadzie lub Stanach Zjednoczonych przysporzy kłopotów znalezienie miejsca opisywanego przez tamtejszych mieszkańców, gdyż ci nie posługują się w opisie kierunków pojęciami: prawo, lewo, lecz nazwami kierunków świata¹². Z kolei w Korei „niemożliwe

⁹ *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*. Red. E. TABAKOWSKA. Przeł. A. POKOJSKA. Kraków 2001, s. 183.

¹⁰ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Red. E. TABAKOWSKA. Kraków 2001, s. 176.

¹¹ Por. *ibidem*, s. 177.

¹² W drugim dniu swojej pracy w Kanadzie chciałam udać się do sklepu elektronicznego, by kupić aparat fotograficzny. Gospodyni, u której wynajmowałam pokój, tak opisała mi drogę: „Pojedziesz autobusem na południe, wysiądziesz na trzecim przystan-

jest na przykład zapytanie o czyjąś siostrę, jeśli nie sprecyzujemy, którą z siostr mamy na uwadze"¹³, ponieważ na starszą i młodszą siostrę język koreański ma inne nazwy. Polak (a szerzej: Europejczyk) zdziwi się (jeśli nie zna norm zachowań koreańskich), gdy przy pierwszym kontakcie zostanie zapytany właśnie o wiek. Kultura koreańska i koreańska grzeczność tradycyjnie bowiem są oparte na relacjach wiekowych.

Nikt, rzecz jasna, nie wymaga od uczącego się pełnej zamiany obrazu świata rodzimego na świat obcy. To właściwie niemożliwe. Należy jedynie dążyć do mniejszej lub większej modyfikacji swojego obrazu świata w trakcie posługiwania się nowym językiem. W nauczaniu należałoby więc zwracać uwagę nie wyłącznie na opanowanie słownictwa i reguł łączenia słów w większe całości, lecz także na poznawanie i akceptowanie obrazu świata oferowanego przez nowy język, na sposób i punkt widzenia, jaki należy przyjąć, by osiągnąć pełne porozumienie z rodzimymi użytkownikami danego języka.

Możliwość takiego nauczania daje między innymi korzystanie w nauczaniu z tekstów literackich, uczestnictwo w aktach kulturowych oraz analiza tekstów kultury. Rolą nauczyciela, dzięki użyciu tzw. uczestniczących technik nauczania, jest działanie w celu procentowego zwiększania skryptów danej kultury (najmniejszych elementów, podstawowych/jednostkowych składników kultury), elementów akceptowalnego i akceptowanego obrazu świata danego języka. Owe techniki uczestniczące polegają na aranżowaniu mniej lub bardziej realnych bądź naśladowujących realne sytuacji komunikacyjnych: zajęć w terenie (wyjście do sklepów czy restauracji), organizowania imitowanych świąt, wspólnego przyrządzania potraw, oglądania filmów połączonego z dyskusją, adaptacji oraz interpretacji tekstów literackich itp.

Aspekt, który nas interesuje, dotyczy przede wszystkim socjokultury i paradygmatu socjokulturowego. Mniej kłopotliwa dla uczącego się nowego języka będzie niezajomość nawet kanonicznych dzieł literackich i filmowych, podstawowych faktów z historii, czy też ukształtowania geograficznego niż niezajomość form grzecznościowych, witania się i pożegnania, gestów (choćby inny sposób pokazywania liczenia przez Chińczyków) itp.

ku. To będzie południowy zachód Ronces. Przejdziesz na drugą stronę na południowy wschód, pójdziesz jeszcze kawałek na południe, skrócisz na wschód i tam zobaczysz ten sklep". Po kilku tygodniach, nauczysz się już na pamięć, że pracuję na zachodzie, mieszkam na wschodzie, a mój przyjaciel Tomek mieszka na północy — co było niezbędne, by szybko wsiadać do właściwych pociągów w metrze — zaczęłam dopytywać znajomych i swoich studentów, na czym polega ich błyskawiczna orientacja. Odpowiedź zakrawała na anegdotę: „A: Skąd wiesz, gdzie jest południe? B: No, tam gdzie jest jezioro Ontario. A: A skąd wiesz, gdzie jest Ontario, jak jesteś w środku miasta w obcej dzielnicy? B: No, jak to, gdzie? Na południu!"

¹³ P. WIERZCHOŃ: *Odtwarzalność w granicach pary przekładowej*. „Przegląd Rusycystyczny” 2008, nr 4 (124), s. 114.

Jak bowiem pisze Aleksandra Achteлик, „język jest elementem kultury. Język stanowi podstawowe medium, za pomocą którego przekazywane są treści kulturowe. Poza tym, aby odnieść sukces w porozumiewaniu się, trzeba znać obowiązujące w danej kulturze strategie komunikacyjne. Stąd ważne jest, aby student posiadał kompetencję socjokulturową”¹⁴. Ale w procesie glottodydaktycznym nauczyciele niestety najczęściej niewiele uwagi poświęcają zjawisku nabywania tych pozornie drugorzędnych umiejętności. Zapominają bowiem, że w procesie nauczania języka obcego następuje swoiste, istotne i niezbędne spotkanie kultury własnej z kulturą obcą. Uczący się języka obcego, aby odnieść sukces komunikacyjny, musi posiadać kompetencję socjokulturową oraz przyswoić sobie podstawy językowego obrazu świata obowiązującego w kulturze, którą poznaje. Niejednokrotnie, chcąc sprawnie uczestniczyć w kulturze obcej, musi przewartościować swój system wzorów kulturowych oraz reguł obowiązujących w komunikacji.

Często zwykło się powtarzać, że nauczyciel jest nośnikiem kultury, którą reprezentuje i którą dzięki uczestnictwu w niej współtworzy. Ale zapewne nieliczni nauczyciele przed spotkaniem z cudzoziemcem poświęcają wiele uwagi temu, w jaki sposób będą odczytywani jako swoisty „tekst kultury”, w jakim stopniu staną się dla obcokrajowca wzorem idealnym (znakiem) kultury, którą w trakcie nauki języka poznaje. Na ogół za wystarczający uznaje się fakt, że nauczyciel jest Polakiem, a tym samym — osobą uczestniczącą w kulturze, co (często błędnie) utożsamiane bywa z przeświadczeniem, iż ma o niej wystarczającą wiedzę. Zdarza się bowiem, że nauczyciel, chcąc szybciej nawiązać kontakt ze studentami, posługuje się — szczególnie w grupach jednorodnych językowo — pewnymi gestami lub werbalnymi środkami wyrażania emocji, które nie są obecne w kulturze polskiej, lecz są właściwe językowi (kulturze) ucznia (np. Japończycy w geście podziękowania wykonują charakterystyczny ukłon). Takie zachowania powtarzane regularnie bez odpowiedniego wprowadzenia (wskazania, że są to celowe gesty uprzejmościowe wobec studentów) wprowadzają studentów w błąd, gdyż uczący się dostrzegają punkty wspólne tam, gdzie tkwią faktyczne różnice.

Nauczyciel musi wykazać się wiedzą i niebывałym taktem, by nie urazić uczącego się, zwracać uwagę na to, że pewne zachowania, które w kulturze reprezentowanej przez studenta utożsamiane są z normą, mogą być w kulturze, której język student poznaje, oceniane jako nietaktowne, niegrzeczne lub nawet prowadzić do jawnego konfliktu. Innym razem zaś mogą narazić na śmieszność obcokrajowca lub osobę uczestniczącą w komunikacji i tym samym nie przynieść planowanego efektu komunikacyjnego. Przytoczyć tu

¹⁴ A. ACHELİK: *Wiedza o kulturze polskiej w nauczaniu języka polskiego jako obcego oraz przygotowaniu do egzaminu certyfikatoowego*. W: *Polityka językowa a certyfikacja*. Red. J. TAMBOR, D. RYTEL-KUC. Katowice—Lipsk 2006, s. 60.

można choćby elementy związane ze stosunkiem do potrzeb naturalnych i zasad kurtuazji. Przestrzegamy obcokrajowców, że Polacy często już przy pierwszym kontakcie narzekają czy bez zażenowania pytają o wysokość pensji lub opowiadają o swoich chorobach bądź o kłopotach rodzinnych itp. Nauczyciele uczący języka polskiego także często łamią kod proksemiczny kultur, których reprezentantami są uczący się. Zdarza się, że przekraczają dystans w kontaktach z przedstawicielami kultury japońskiej czy koreańskiej (obejmowanie się, całowanie w policzki, patrzenie w oczy starszych uczestników biesiady podczas toastów przez młodsze kobiety itp.), co również może wprowadzać w zakłopotanie odbiorców tych komunikatów pozawerbalnych. Czy wystarczy w takim wypadku jednorazowe wyjaśnienie różnic kulturowych? Czy też należałoby od nauczyciela oczekiwać wplatania socjokultury w materię każdej lekcji?

Interesujący wydaje się punkt przeniesienia nabytej wiedzy w obszar praktyki kulturowej. W jakim stopniu i w jakich sytuacjach (lekcyjnych czy pozalekcyjnych) cudzoziemiec zdoła wprowadzić posiadaną wiedzę w życie? Czy każdorazowo dokonuje uświadomionej modyfikacji swoich zachowań, czy czyni to tylko w kontakcie z osobą reprezentującą język, którego się uczy, czy z innym cudzoziemcem, z którym kontaktuje się w języku, który poznaje? W jakim stopniu wpływ na modyfikację zachowań ma terytorium, na którym ów kontakt następuje: w kraju nauczanego języka, we własnym kraju, na terytorium neutralnym? Czy uczący się języka w jakiś sposób modyfikuje także swoje zachowania, kiedy posługuje się językiem własnym/pierwszym na terytorium kraju, którego języka się uczy?

Takie sytuacje świadczą o zróżnicowanym procentowo udziale na różnych etapach nauki elementów kulturowych swoich i obcych/nowych. Ważne są wszystkie wspomniane składniki badanej/opisywanej sytuacji komunikacyjnej; przestrzeń funkcjonowania w języku drugim wraz z całym inwentarzem elementów komunikacji pozawerbalnej oraz realizacji wzorów kulturowych jest zapewne najwyższa w geograficznym obszarze tego języka, a niższa — w przestrzeni geograficznie nieobciążonej własną/swoją kulturą. Obce kulturowo wzory łatwiej realizować w obcej dla siebie przestrzeni. W sytuacji zaś, kiedy jednostka znajduje się we własnym/swoim obszarze geograficzno-kulturowym, choć płynnie posługuje się językiem wyuczonym, często zachowuje kod komunikacji w zakresie postaw i zachowań (można go utożsamiać w pewnym sensie z językowym obrazem świata) tożsamy dla swego języka, własnej kultury. Chodzi tu o sposób identyfikowania się uczącego z wzorcami przysługującymi dwóm omawianym kulturom: własnej i poznawanego języka. Między tymi wzorcami na początku zaznacza się mniej lub bardziej wyraźna linia graniczna. Sytuacja glottodydaktyczna opiera się na założeniu niwelowania różnic kulturowych dzięki ich poznawaniu i akceptowaniu. Obecność różnicy bowiem wymusza

konieczność komunikowania się, jeśli chcemy w jakiś sposób wejść w obręb drugiej kultury, a sytuacja uczenia się języka obcego to wyraz takiej chęci.

Niejednokrotnie tak bardzo jesteśmy przyzwyczajeni do wyniesionego z własnej kultury punktu widzenia, że bywamy wyczuleni tylko na różnice, nie dostrzegamy podobieństw, punktów wspólnych lub odwrotnie. Takie jednowymiarowe postrzeganie zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia utrudnia kulturowe identyfikacje. Pytanie więc, na ile możemy się zgodzić na pewne kulturowe interferencje, gdzie przebiega granica między transferem pozytywnym a transferem negatywnym.

Elżbieta Tabakowska proponuje, by w opisywaniu znaczeń posługiwać się parafrazą redukującą, polegającą na używaniu w wyjaśnianiu pojęć elementarnych, co pozwala uniknąć niejasności i błędnego koła oraz uciec w ten sposób od „niebezpieczeństwa etnocentryzmu, tzn. narzucania kategorii własnego języka przy opisie innego”¹⁵. Ale w nauczaniu języka drugiego (obcego) postawa pewnego kontrolowanego etnocentryzmu jest konieczna, by nabywany język był nie tylko zbiorem mniej lub bardziej poprawnych struktur, lecz całym złożonym systemem, wraz z obrazowaniem i wartościowaniem właściwymi temu językowi, lub co najmniej zbliżał się do niego.

Rola nauczyciela więc to rola mentora, ale i mediatora. By pełnić dobrze tę funkcję, trzeba być znawcą innych kultur, a przynajmniej akceptować ich odmienność, uznając jednocześnie ich równowartość („inny” oznacza odmienny, a nie gorszy). Jednak „posiadanie dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej nie gwarantuje bycia »idealnym« mediatorem interkulturowym, bo mediator to osoba, która nie tylko sama potrafi obcować z Innością, lecz również potrafi, dzięki dobrze rozwiniętym kompetencjom dydaktycznym, wspierać rozwój kompetencji interkulturowej u innych osób”¹⁶. Umie pobudzić uczniów do dyskusji na temat różnic w postawach i wartościach typowych dla obu kultur, tłumaczyć różnice, odwołując się zarówno do historii, jak i do praktyki kulturowej.

Metoda komunikacji międzykulturowej wydaje się otwierać zarówno przed nauczycielem, jak i uczniem możliwości znoszenia stereotypów, zdawania sobie sprawy z istnienia punktów wspólnych pomiędzy kulturą własną i obcą. Ponadto uczy umiejętnego wybierania strategii komunikacyjnych, które nie prowadzą do konfliktu. Warto także zwrócić uwagę, że jeśli korzystamy z metody komunikacji międzykulturowej, to zarazem kształtujemy ogólną wrażliwość kulturową ucznia i pozwalamy mu się łatwiej odnaleźć w wielojęzycznej i wielokulturowej społeczności europejskiej.

¹⁵ *Językoznawstwo kognitywne a poetyka...*, s. 183.

¹⁶ K. MIKUŁKA: *Mediator interkulturowy — nowa rola nauczyciela języków obcych*. W: *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Red. M. PAWLAK, A. MYSTKOWSKA-WIERTŁAK, A. PIETRZYKOWSKA. Poznań—Kalisz 2009, s. 65.

Jolanta Tambor, Aleksandra Achtelek

Learning Foreign Language
A Specific Situation in a Teaching Process

S u m m a r y

In their study, the authors pay attention to the linguistic and cultural situation of people learning Polish as a foreign language. They discuss the problem of multiculturalism and describe the method of intercultural communication which seems to give both teachers and students opportunities to challenge stereotypes and to become aware of the common fields of one's own and a foreign culture. Moreover, it teaches one to aptly choose these communicative strategies which will not result in a conflict.

Иоланта Тамбор, Александра Ахтелик

Изучение иностранного языка
Специфическая ситуация в процессе преподавания

Р е з ю м е

В своей работе авторы рассматривают лингво-культурологическую ситуацию, свойственную изучающим польский язык как иностранный. В настоящей статье авторы затрагивают проблему многокультурности, а также описывают метод межкультурной коммуникации, который, по мнению авторов, открывает как перед преподавателем, так и перед учеником возможности преодолеть стереотипы, осознать общие черты, свойственные родной и иностранной культурам. Более того, учит правильно подбирать коммуникационные стратегии, которые не приведут к возникновению конфликтов.